امینی مشهدی، سمانه؛ غفاری، ابوالفضل؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ اکبریان، رضا (۱۳۹۷). ظرفیت فرونسیس (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۸ (۲)، ۴۸-۲۶.
DOI: 10.22067/fedu.v8i2.74555

ظرفیت فرونسیس (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس

سمانه امینی مشهدی[۱]، ابوالفضل غفاری[۲]، بختیار شعبانی ورکی[۳]، رضا اکبریان[۴]

تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۴

چکیده

هدف اصلی این مقاله، واکاوی نقش فرونسیس (عقل عملی) و نیز اراده ایمانی در موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاقی تدریس است که معلمان با آن‌ها مواجه می‌شوند. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش استنتاجی بهره گرفته شد. بنابراین، نخست با تکیه بر دیدگاه های دیوید کار، ظرفیت فرونسیس (عقل عملی) در اخلاق تدریس مورد بحث قرار گرفت. سپس در چارچوب دیدگاه‌های کار و بر اساس مواضع علامه طباطبایی نسبت به اراده ایمانی، دلالت‌هایی برای قضاوت‌های اخلاقی اثربخش در فرایند تدریس استنتاج شد. بنابر یافته‌های این پژوهش، به زعم کار، فرونسیس ارسطویی، نظم‌دهنده و کنترل‌کننده احساسات، تمایلات و خواسته‌ها در شرایط و موقعیت‌های تدریس می‌باشد که با پیشرفت منش معلمان سروکار دارد. از مواضع علامه طباطبایی نیز می‌توان استنباط نمود که در قضاوت‌های حرفه‌ای تدریس، علاوه بر عقل عملی به عنوان بُعدی ادراکی، ایمان، اراده وعمل نیز حائز اهمیت اند؛ هرقدر ایمان در مراحل قلب، لسان، فکر و عمل، با وساطت اراده تقویت شود، تعالی اخلاق حرفه‌ای معلمان در مواجهه با موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاقی تدریس نیز تقویت می‌شود.

واژه‌های کلیدی: اخلاق تدریس، دیوید کار، فرونسیس، عقل عملی، علامه طباطبایی، اراده ایمانی

---

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، sa.aminimashhadi@mail.um.ac.ir
۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، ghaffari@um.ac.ir
۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد
۴ . استاد گروه فلسفه و حکمت دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

تدریس به‌عنوان نمودی قدیمی از روابط میان انسان‌ها، ظریف‌تر و پیچیده‌تر از تسلط معلمان بر برنامه‌های درسی و یا توانایی «فنون آموزش[1]» بیان شده است و این حرفه در برگیرنده مسائل پیچیده‌ای است که با امور اخلاقی فراوانی عجین شده است. اگرچه به‌طور ضمنی، ابعاد «اخلاق تدریس[2]» و طبیعت اخلاقی مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان، در بیشتر جوامع علمی و تخصصی، دارای اهمیت بوده، اما در عمل، کمتر به یادگیری و تدریس از منظر اخلاقی توجه شده و بیشتر از نظریه‌های شناختی مرتبط با یادگیری و تدریس، رویکردهای مؤثر برای ارزیابی کلاس و نیز فنون مدیریت کلاس بهره گرفته شده است (Campbell, 2008, PP .357-358) از این رو، معلمان ممکن است بدون آگاهی از پیامدهای اخلاقی عملکرد خود به فعالیت روزانه خویش ادامه دهند (Campbell, 2004, P.1).

باوجود درهم‌تنیدگی ماهیت تدریس و اخلاق، ساکت و لی‌پگ در *زبان مفقوده در کلاس*[3] به کشف و بررسی کمبود زبان اخلاق در توصیف و تفسیر کلاس‌ها پرداخته و براین باورند که معلمان باید به‌جای داشتن یک کلاس فقط فنی[4]، ترسیمی از کلاس اخلاقی را در ذهن خود رشد دهند و آگاهانه[5] به شیوه اخلاقی تدریس نمایند (Sockett & LePage, 2002, PP. 159-160).

از اواخر قرن بیستم، نقش معلم به عنوان یک مربی اخلاقی و نقش مدرسه به عنوان جایگاهی برای نهادینه سازی فضایل و اصول اخلاقی در میان دانش‌آموزان مهم جلوه داده شد و پژوهشگران به جای ضمنی نگریستن و تمرکز روی مطالعات تجربی صرف و توجه به نظریه‌های اخلاقی، بر روابط مستقیم عمل حرفه‌ای و عمل اخلاقی معلمان، تأکید نمودند (Campbell, 2008, P. 360). درباره اخلاق حرفه‌ای تدریس، به‌عنوان یکی از شاخه‌های اخلاق کاربردی، یک دیدگاه قوی مطرح شد که نقش آن، خواه در چارچوب یک برنامه‌درسی منسجم، خواه برای یک برنامه درسی خاص و اساساً در روابط معلم با فراگیران، ایجاد اطمینان نسبت به این امر بود که معلم باید نسبت به مجموعه‌ای از هنجارهای حرفه تدریس آگاه بوده و آن‌ها را درک کند. از این منظر، تدریس مانند دیگر حرفه‌ها، دارای مفاهیم اخلاقی و ارزش‌های حرفه‌ای است که تعیین‌کننده و انسجام‌دهنده رفتارهای اخلاقی مسئولانه‌ای معلمان است و اغلب به شکل طیف وسیعی از هنجارهای قابل پذیرش از رفتارهای حرفه‌ای، بروز می‌کند (Maxwell & Schwimmer, 2016, P. 468).

موضوع اخلاق تدریس و اخلاق حرفه‌ای آن، به عنوان موضوع پژوهشی قدمت چندانی ندارد. قلمرو

---

1. Pedagogy
2. Ethics of Teaching
3. The Missing Language of the Classroom
4. Technical
5. Consciously

پژوهش در این موضوع به دهه ۱۹۸۰ باز می‌گردد و گستردگی آن در ترکیبی از پژوهش‌های فلسفی و تجربی دیده می‌شود (Colnerud, 2003, P. 559). برخی پژوهشگران تربیتی مانندکار[۱]، کریستینسن[۲]، کمبل، هیگینز[۳] و مکث‌ول[۴]، در دو دهه اخیر توجه ویژه‌ای به ماهیت اخلاقی تدریس و اخلاق حرفه‌ای تدریس[5]داشتند. آن‌ها، ضمن بررسی بیشتر تدریس به عنوان فعالیتی اخلاقی، براین باورند معلم با مسائلی مانند تصمیم‌ها و قضاوت‌ها در مواجهه با موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاقی[۶] روبرو است. موقعیت‌ها، چنان‌که ویگینز معتقد است، نیازمند فعالیت‌هایی هستند که اغلب «ممکن‌های[۷]» زیادی پیرامون آن‌هاست و معلم به عنوان شخص متفکر می‌تواند این فعالیت‌های ممکن را درک نموده و در گام بعدی با تأمل در این ممکن‌ها، روشی را برگزیند که او را به غایت خیر انسانی رهنمون سازد (Wiggins, 1980, P. 234).

کوک و کار در توضیح موقعیت‌ها و قضاوت‌های اخلاقی در تدریس و درهم‌تنیدگی مسائل تدریس و اخلاق به مثالی اشاره دارند. تبیین آن‌ها این است که کلاسی را می‌توان تصور نمود که در حین تدریس دو دانش‌آموز در آن با یکدیگر سخن می‌گویند و فضای کلاس را برای دیگر دانش‌آموزان متشنج می‌کنند. این مثال می‌تواند نمونه‌ای از رفتار ناخوشایند و غیرمسؤلانه در فضای یادگیری باشدکه اغلب به عنوان یک مسئله جدی برای معلمان قلمداد می شود. چنین مواردی گرچه رایج هستند، اما در مواردی نیز اِعمال خشونت توسط دانش‌آموزانی با رفتارهای نامرتبط با فضای یادگیری، از مسائل جدی‌تر به شمار می‌آید. به زعم این دو اندیشمند تربیتی، برای چنین رفتارهای نامناسبی حداقل سه بستر فکری وجود دارد: نخست، این قبیل دانش‌آموزان درصدد یادگیری آنچه معلم قصد یاد دادن آن‌ها را دارد، نیستند و در نتیجه آموزشی رخ نمی دهد. دوم، رفتار این دانش‌آموزان باعث عدم توجه دیگر دانش‌آموزان به یادگیری می‌شود و در یادگیری و فهمیدن آن‌ها خللی صورت می‌گیرد و سوم، معلم باید بپذیرد که ورای اجرا و اِعمال برنامه‌ریزی درسی روزانه، موانع بازدارنده‌ای در میان هدف‌های آموزشی وجود دارد. در همه موارد، آیا معلم باید به دنبال استانداردها، اصول و یا راهنمایی از دیگران باشد و آیا می‌تواند ورای این‌ها از ظرفیت‌های عقل عملی و دیگر ظرفیت‌های حرفه‌ای برای داشتن قضاوتی مناسب در موقعیت‌ها استفاده کند؟ این پژوهشگران، تدریس را به عنوان فعالیتی فکری[۸] معرفی می‌کنند که در شرایط مختلف نیازمند قضاوت‌هایی حساس و قابل انعطافی

1. Carr
2. Kristjansson
3. Higgins
4. Maxwell
5. Professional Ethics of Teaching
6. Ethical Dilemmas
7. Possibles
8. Reflective Practice

می‌باشد(Cooke & Carr, 2014, PP. 91-93).

در راستای اهتمام اندیشمندان تربیتی مغرب زمین در دهه‌های اخیر به اخلاق حرفه‌ای تدریس به طورکلی و توجه به تصمیم‌ها و قضاوت‌های حرفه‌ای در موقعیت‌ها و دوراهه‌های تدریس به طور خاص و نیز با عنایت به خلأ نسبی بحث و نظریه پردازی در این زمینه و اهمیت و ضرورت آن در نظام تربیتی ایران، در این نوشتار، دیدگاه‌های دیویدکار[۱] به عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان تربیتی و نیز مواضع علامه طباطبایی[۲] به عنوان فیلسوف و مفسر مسلمان معاصر مورد بررسی قرارگرفته است. هدف اصلی این پژوهش این است که در چارچوب دیدگاه‌ها و نظریه‌های مستقیم کار، در زمینه اخلاق حرفه‌ای تدریس و توجه ویژه او به فرونسیس[۳] (عقل عملی)[۴] ارسطویی[۵] و نیز با عنایت به مفاهیم قرآنی و تبیین فلسفی علامه طباطبایی از اراده ایمانی، دلالت‌هایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس استنتاج گردد. در این نوشتار، ظرفیت فرونسیس (عقل عملی) و کاربرد آن به عنوان فضیلتی ادراکی، فکری و عقلانی و جایگاه ایمان به عنوان حقیقتی ورای ادراک که علاوه بر علم با اراده و عمل همراه است، به عنوان دو الگوی آموزشی برای تصمیم‌ها و قضاوت‌های حرفه‌ای اثربخش در موقعیت‌ها و دوراهه‌های تدریس، مورد بررسی و واکاوی قرارگرفته‌اند.

اخلاق حرفه‌ای در تدریس

در ابتدا باید به این پرسش پاسخ داده شود که منظور از کاربرد اخلاق حرفه‌ای در تدریس چیست؟ برخی اندیشمندان تربیتی کاربرد کدهای اخلاقی، برخی دیگر، تحلیل موقعیت‌ها و برخی نیز استفاده از نظریه‌های اخلاقی را به عنوان کاربرد اخلاق حرفه‌ای تدریس دانسته‌اند. ریچ[۶] معتقد است به منظور داشتن اخلاق حرفه‌ای در تدریس، معلمان باید به «کدهای اخلاق حرفه‌ای[۷]» مانند آنچه توسط انجمن ملی تعلیم و تربیت[۸]بیان شده است، توجه کنند. به‌نظر او کدهای اخلاقی در مسائل آموزشی، نشان دهنده عدم دخالت ترجیحات و نظریه‌های شخصی افراد در مسائل آموزشی است و نقش این کدها، شفاف سازی ابعاد اخلاقی مبهم در تدریس است. واترَس[۹]در انتقاد به استفاده انحصاری از چنین کدهایی، خاطر نشان می‌سازد که آن‌ها همه ابعاد حرفه‌ای اخلاق در تدریس را شامل نمی‌شوند، هرچند سازمانی مانند انجمن ملی تعلیم و تربیت،

1. David Carr
2. Allama Tabatabaie
3. Phronesis
4. Practical Wisdom
5. Aristotelian
6. Rich
7. Professional Codes of Ethics
8. National Education Association (NEA)
9. Watras

فهرستی از کدهای اخلاقی را ارائه داده است، اما به‌سختی می‌توان هویت پیچیده حرفه تدریس را تنها در این کدها خلاصه نمود (Warnick & Silverman, 2011, P. 274). سولتیس به این نکته اشاره دارد که ممکن است عناصر کدهای اخلاقی با یکدیگر ناسازگار باشند و صرف استفاده از کدهای اخلاقی، معلمان را در مواجهه با مباحث اخلاقی مهم و اساسی و افرادی که وفادار به کدهای اخلاقی نیستند، با مشکل مواجه سازد (Soltis, 1986, PP. 3-4). از سوی دیگر استرایک[1] ادعا می‌کند که اخلاق حرفه‌ای تدریس می‌تواند با تحلیل دقیقی از واقعیت دو راهه‌های اخلاقی در کلاس، سروکار داشته باشد. او این عمل را توانایی گفتمانی[2] می‌نامد. اما در انتقاد نسبت به این رویکرد، وارنیک و سیلورمن براین باورند که تحلیل یک موقعیت، نظیر تحلیل دوراهه‌های اخلاقی در کلاس، هرگز نمی‌تواند راه‌حل عقلانی برای آن‌ها ارائه دهد و این تحلیل نمی‌تواند به عنوان الگویی برای دیگر موقعیت‌ها و موارد به‌کار رود. آن‌ها بر این باورند که استفاده از اخلاق حرفه‌ای فرصتی مناسب برای کاربرد نظریه‌های اخلاقی مانند سودگرایی[3] و وظیفه‌گرایی کانتی[4] در تدریس است تا دست‌کم، افراد با دوراهه‌های اخلاقی و نوع مواجهه با آن‌ها آشنا شوند (Warnick & Silverman, 2011, P. 274).

سولتیس بر این عقیده است که گرچه یادگیری نظریه‌های متعدد اخلاقی می‌تواند تجربه‌ای مطلوب از آموزش آزاد[5] را در اختیار معلمان قرار دهد، اما معمولاً نمی‌توان از آن‌ها برای ملاحظات حرفه‌ای مانند کارکرد آن برای تدریس استفاده کرد. به زعم او ،کاربرد این نظریه‌ها به طور عمده، به تثبیتی سطحی و ظاهری در موقعیت‌های اخلاقی منتهی می‌شود و حتی می‌تواند فضایی ناسالم از نسبیت‌گرایی اخلاقی را ترویج دهد که آن‌ها پاسخی واحد و متقن برای مسائل و دوراه‌های اخلاقی ارائه نمی‌دهند (Soltis, 1986, PP. 3-4). کار، براین باور است که با نگاهی منفی، استفاده هم‌زمان از چند نظریه اخلاقی می‌تواند به‌طور نمونه، افراد را در معرض انتخاب گزینه‌ای از نظریه‌های اخلاقی قراردهد که فعالیت‌های غیر فضیلت‌مندانه خود را توجیه نمایند و شاید استفاده صرف از یک نظریه اخلاقی نیز به عدم انعطاف‌پذیری اصول اخلاقی منتهی شود، اما با نگاهی مثبت، باید توجه نمود که نظریه‌های اخلاقی می‌توانند تبیین منطقی خاصی[6] از مباحث اخلاقی را در اختیار ما قرار دهند (Carr, 2000, P.33). وارنیک و سیلورمن ضمن تأیید نظر کار، براین باورند که اگرچه با استفاده از نظریه‌های اخلاقی، نمی‌توان راه حل قطعی و ثابتی را برای مسائل اخلاقی در تدریس یافت و نمی‌توان کل زندگی اخلاقی را با یک نظریه اخلاقی سامان بخشید، اما رویکردهای

1. Strike
2. Dialogical Competence
3. Utilitarianism
4. Kantian Deontologism
5. Liberal Education
6. Partial Accounts of the Logic

عمده فلسفه اخلاق می‌توانند ابعاد ناشناخته و جوانب مخفی مسائل و دوراهه‌های اخلاقی در حین تدریس را وضوح بخشند (Warnick & Silverman, 2011, PP. 274-275).

موقعیت‌ها و دوراهه‌ها در تدریس

پیش از بررسی مفهوم فرونسیس(عقل عملی) و چگونگی کاربرد آن در تدریس از منظر کار، این پرسش مطرح می‌شود که قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاقی در کدام موقعیت‌های تدریس نمود می‌یابند. بیشترین نوع مواجه در تدریس که معلمان نیازمند قضاوت‌های حرفه‌ای و اخلاقی می‌شوند، دوراهه‌های اخلاقی است که به عنوان بخش مهمی از قلمرو اخلاق تدریس، می‌توانند در بسیاری از موقعیت‌های تدریس رخ دهند. این دوراهه‌های اخلاقی اغلب از مسایل متداول و ساختاریافته کلاس متمایز می‌شوند؛ زیرا دارای ابهامات و پیچیدگی‌هایی هستند که نمی‌توان راه‌حل‌های ساده‌ای برای آن‌ها یافت (Campbell, 2008, P. 367).

در میان اندیشمندان تربیتی یک توافق عمده وجود دارد که هدف از اخلاق حرفه‌ای در قلمرو تعلیم و تربیت و تدریس این است که مربی و متربی، دانش، مهارت‌ها و زمینه‌هایی را کسب کنند تا بتوانند تصمیم‌های مسئولانه اخلاقی را در موقعیت‌های خاص و در مواجهه با دوراهه‌های اخلاقی اتخاذ کنند (Cooke, 2017, P. 430). هیگینز در تأکید ادعای فوق براین باور است که دیگر لزومی ندارد که خود را صرفاً میان گزینه‌هایی در چارچوب اندیشمندان وظیفه‌گرا، سودگرا و یا نوکانتی، محصور نماییم. ضمن آن‌که هیچ‌کس نمی‌تواند انکار کند که تفکر درباره وظایف ما نسبت به دیگران دارای اهمیت است و یا در تصمیم گرفتن، این عملِ درست است که دارای ارزش است و بدیهی است نباید خود را درچارچوب چنین ملاحظات اخلاقی محصورکنیم (Higgins, 2003, P. 132). دادینگتون نیز براین باور است که برخی فیلسوفان تربیتی خط فکری نظام‌وارانه‌تری را دنبال کرده‌اند. آن‌ها تأکید دارند که دیدگاه ارسطویی، دیدگاهی مناسب برای توجه به مسایل و داوری‌های اخلاقی در تدریس است. به‌نظر آن‌ها این ارسطو[1] بود که برای اولین بار به این نکته اشاره نمود که برخی قلمروهای درک و رفتار انسانی از راه‌های علمی و مشاهده قابل توجیه نیست و روش متفاوتی برای تفکر جهت عاقلانه عمل کردن وجود دارد؛ اصطلاحی که ارسطو استفاده نمود همان «فرونسیس» است (Doddington, 2013, PP. 223-224). هریسون وخارتون نیز براین باورند که فرونسیس به‌عنوان یک فرافضیلت[2] برای ایجاد توازن میان دیگر فضایل مطرح است که در موقعیت‌ها و برای رسیدن به پیامدهای فضیلتمندانه، یاری‌دهنده حرفه‌ای مانند تدریس است و ظرفیت لازم برای ایجاد تصمیم‌های عقلانی و اخلاقی

1. Aristotle
2. Meta-Virtue

در مواجهه با دوراهه‌های اخلاقی را داراست (Harrison & khartoon, 2017, P.11).

تمایز فرونسیس از تخنه از منظر ارسطو

ارسطو، میان تخنه[۱] و فرونسیس به‌عنوان دو شکل استدلال و یا فعالیت عقلانی (دایانویا)[۲] و الزامات آن‌ها تمایز قائل می‌شود. به زعم او، تخنه (تفکر فنی) بر مبنای ایدوس[۳] (ایده یک طرح) است و در جایی که چیزی ساخته و یا تولید شود، به‌کارمی‌رود و عمل استفاده از این استدلال، *پوئسیس*[۴] نام دارد (Aristotle, 1985, 1139a- 1141a). این کلمه یونانی به معنای ساختن و تولید کردن[۵] است. فرونسیس نیز بر مبنای ائودای*مونیا*[۶]، همان خیر عالی انسانی است و عمل استفاده از آن پرکسیس[۷] (کنش و عمل)[۸] نام دارد که از یک رویکرد عملی و تجربی حاصل می‌شود. ضمن آن که حالت‌های خوبی و بدی تخنه، تولید محصولی با ارزش و یا بی‌ارزش است؛ حالت‌های خوبی و بدی در فرونسیس، فعالیت‌های خردمندانه و یا عدم آن است (Kristjansson, 2005, P. 456).تخنه، به طور ساده تفکری ابزاری است که به ما کمک می‌کند تا ایدوسِ مورد نظر را با ابزاری مکانیکی در فرایندی برای تولید نمودن و ساختن (پوئسیس) به کاربریم. نمونه‌ای از انجام پوئسیس، عمل صنعتگر و یا هنرمندی است که با تأملی کمتر و بیشتر غایتی را ایجاد می‌کند که یک محصول و تولید است. در تخنه، فرایند تولید به ایجاد یک محصول منتهی می‌شود و دارای غایتی معین است که دقیقاً می‌تواند از قبل توسط سازنده مشخص شود. لذا می‌توان قبل از تولید محصول به راحتی برای آن کدگذاری نمود و این فرایند، تأثیری در شخصیت فرد ندارد. این نوع تفکرِ بسته به عنوان الگویی برای تدریس یا طرح برنامه درسی، توسط برخی برنامه‌ریزان درسی به کار گرفته می‌شود (Kristjansson, 2005, PP. 463- 464).

کار، نیز ضمن تأکید بر اولویت و اهمیت بعد اخلاقی در برابر بعد عقلانی- فنی، بر این باور است که در عصر به شدت ابزارگرایانه کنونی، رفتارهای عقلانی که به‌طرز وسوسه انگیزی در کاربرد عملی انواع دانش (ترجیحا علمی) وجود دارند، نمی‌توانند برای حل مشکلات انسانی کافی باشند و نمی‌توان تفکر فنی[۹] را تنها و یا حتی وجه مهم مباحث عملی تلقی نمود (Carr, 1995, PP. 318-319).

1. Techne
2. Dianoia
3. Eidos
4. Poesis
5. To Make & To Produce
6. Eudaimonia
7. Praxis
8. Action & Pactice
9. Technical Deliberation

تفاسیری از مفهوم فرونسیس ارسطویی

اندیشمندان ارسطویی نسبت به مفهوم فرونسیس تعابیر مختلفی دارند. به طور نمونه، راس[1] در ترجمه *اخلاق نیکوماخوسی*[2] بر این باور است که فرونسیس یک حالت درست و مستدل از ظرفیت انسان است که خوب و بد را از هم بشناسد و این توانایی تنها شامل موارد خاص مانند انواع چیزهایی که به داشتن سلامتی و یا قدرت کمک می‌کنند، نمی‌شود، بلکه این توانایی تفکر به طورکلی برای زندگی خوب به وجود می‌آید. شوکمن[3] اصطلاح «درک موقعیت[4]» را به کار می‌برد و فرونسیس را توانایی خوب فکر کردن برای بهتر زندگی کردن می‌داند. ریو[5] برای فرونسیس، اصطلاح «ادراک[6]» را به کار می‌برد و بر این باور است که فرونیموس[7] یا فرد عاقل به ادراک عملی نیاز دارد تا بتواند تشخیص دهد در شرایط مختلف چه نوع عملی را انجام دهند. شرمن[8] نیز اصطلاح «تشخیص و تمیز دادن[9]»را به‌کار می‌برد (Noel, 1999, PP. 274-275). در مجموع در تمامی این موارد، بر روی تأمل و تفکر در تعریف فرونسیس تأکید شده است.

ضرورت فرونسیس در رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت[10]

کار، رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت را رویکردی مرجح در مقابل اصول کلی و جهان شمول کانتی و نیز در برابر لذت و الم سودگرایی می‌داند و توانایی فکر کردن و عمل نمودن به اصول کلی و جهان شمول را تنها بخشی از طیف وسیعی می‌داند که برای بهره‌گیری از توانایی‌ها، جهت رشد انسانی به‌کارمی‌روند. از منظر او، گرچه این رویکردها تبیینی نادرست در میان رویکردهای اخلاقی نیستند، اما تبیینی کامل و کافی نیز برای توجیه یک تدریس خوب و تأثیرگذار به شمار نمی‌آیند. تدریس اثربخش به عنوان یک پروژه اخلاقی ظاهر می‌شود که هدف آن تعالی بخشیدن به بهره‌مندی بیشتر منش یادگیرنده است و این هدف تنها در برخی از تفاسیر رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت حاصل می‌شود که به‌طورنمونه بر غایت‌شناسانه[11] و یا هدف مستقیم بودن فضایل تأکید دارند (McPherson, 2002, P. 204). به عقیده کار، فرونسیس ارسطویی به عنوان یک مفهوم اساسی در تبیین رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت استفاده می‌شود که این مفهوم، متضمن

1. Ross
2. Nicomachean Ethics
3. Schuchman
4. Discernmen
5. Reeve
6. Perception
7. Phronimos
8. Sherman
9. Discrimination
10. Virtue Ethics
11. Teleological

اخلاق منشی[1] است و ارسطو، اصطلاح کلی یونانی آرت[2] را برای فضیلت به‌کار برده که شامل فضایل عقلانی نیز می‌شود (Cooke & Carr, 2014, P. 103). برای ارسطو، فضایل برای فرد فضیلتمند، فقط سوق‌دهنده به سمت شکوفایی زندگی خوب نیستند، بلکه سازنده[3] آن زندگی هستند. به‌طورنمونه، فرد فضیلتمند نمی‌تواند از ثروت‌اندوزی که با راستگویی و عدالت همراه نباشد و یا از افراط‌کاری و عمل غیرخردمندانه، به عنوان بخشی از یک زندگی خوب لذت ببرد. فضیلتمندانه عمل نمودن، خود به‌عنوان زندگی خوب برای ارسطو است و فرونسیس، به عنوان شکلی عقلانی از فضیلت اخلاقی، یاریگر فرد فضیلتمند است. در نتیجه فضیلت و فرونسیس لازم و ملزوم یکدیگرند. چنان‌که هیچ فضیلت اخلاقی بدون فرونسیس و هیچ خرد اخلاقی نیز بدون فضایل منشی متصور نیست (Carr, 2007, P. 379).

اولویت فرونسیس در تدریس

نخستین بار استفاده دقیق از ایده استدلال عملی در تدریس، توسط توماس گرین[4] در سال ۱۹۷۶بیان شد. او اظهار داشت که ایده ارسطویی درباره استدلال عملی، به طور مستقیم با موقعیتی عملی در کلاس سروکار دارد و برهان عملی معینی می‌تواند در ذهن معلم نقش بندد (Noel, 1999, P. 274). بعدها فنسرماخر، مفهوم فرونسیس یا عقل عملی را به عنوان دانشی مناسب برای موقعیت‌های مبهم و پیچیده تدریس که از قبل ناشناخته هستند، دانشی معقول معرفی می‌نماید(Fenstermacher, 1994). نوئل نیز تأکید دارد که جنبه اخلاقی فرونسیس که سازنده عقل عملی است، فراهم‌کننده زمینه‌ای برای استفاده از استدلال در موقعیت‌های اخلاقی تدریس است (Noel, 1999, P. 274).

از منظر کار، فرونسیس، به‌عنوان دانش مناسب برای تدریس، در اولویت است (Carr, 2000). در تقابل با این دیدگاه، می‌توان به مواضع مور[5] اشاره نمود که او بر دانش تخصصی در جهت پرورش مهارت های عقلانی- فنی در تدریس تأکید دارد. او شخصیت فرهمند[6]، ماهر و لایق[7] را عناصر مهم در تدریس اثربخش می‌داند. به طورنمونه، زمانی شخص فرهمند، یک تدریس اثربخش را داراست که خصلت‌هایی مانند اشتیاق به تدریس، سرگرم نمودن دانش‌آموزان و مراقبت از آن‌ها را دارا باشد. از منظر مور، رایج‌ترین بحث در زمینه معلم خوب در نمادهای رسانه‌ای همین بحث است. دومین عنصر نیز در یک تدریس اثربخش،

1. Character
2. Arete
3. Constitutive
4. Thomas Green
5. Moore
6. Charismatic Subject
7. Competent Crafts Person

ماهر و لایق بودن بودن معلم است. این عنصر، اغلب مطلوب دولت‌هاست و حالتی رسمی داشته و دولت‌ها به واسطه آن، مسئولیتی اجباری را بر دوش آموزش می‌نهند تا به‌وسیله آن کنترلی بیرونی با چارچوبی منضبط را برای تدریس اثربخش، به عنوان جوانب یک حرفه، القاء کنند.

در این الگو، شکل‌های مختلفی از رفتارگرایی تا الگوهای پیچیده‌ای از موقعیت‌ها توصیف شده است. این الگو، به شیوه گسترده‌ای مورد انتقاد قرار گرفته است؛ زیرا ارزش یک تدریس اثربخش، در سطح حرفه‌ای قابل اندازه‌گیری، کم اهمیت دیده می‌شود و از پیچیدگی‌های یک حرفه انسانی غفلت می‌ورزد (Pinto, Portelli, Rottmann, Pashby Barret & Mujawamariya, 2012, PP. 74-76).

پینتو و همکارانش براین باورند که یکی از پیامدهای اولین عنصر مور، آن است که با وجود آموزش برخی ویژگی‌ها، هرگز نمی‌توان آن را به عنوان معیاری استاندارد برای ارزیابی معلمان خوب و تأثیرگذار در نظر گرفت و چه بسا معیار اثربخشی را در دیگر عناصر نیز بتوان یافت.

عنصر دوم نیز بیشتر با مدیریت و تشکیل ساختار کلاس، تبیین یادگیری و نیز سیاست و برنامه‌ریزی در کلاس سروکار دارد. اما باید توجه نمود که همه این موارد با مفاد و مضامینی که دولت‌ها القاء می‌کنند، کافی به نظر نمی‌رسد(Pinto, Portelli, Rottmann, Pashby, Barret & Mujawamariya, 2012, P. 87). کار نیز ضمن رد این موضع مور، معتقد است که اگر مسائل کلاس و ایجاد انضباط، فقط فنی بود و مربیان می‌توانستند از طریق ابزاری معین به غایت مطلوب دست یابند، به‌طورنمونه، با استفاده از شکل‌های مختلف دستکاری روان‌شناسانه و یا اجبار افراد به هدف‌های مطلوب برسند، جای هیچ نگرانی نبود، اما این مسائل در موقعیت‌هایی مانند دوراهه‌های اخلاقی با هیچ ابزاری به‌طور علّی و یا شرطی، مولّد انضباط و قضاوت خوب نیستند و مؤثر در کلاس عمل نمی‌کنند. از منظر کار، نگران‌کننده‌ترین موارد آن است که پیش از تبیین مهارت‌های فنی به یاری دانش‌آموزان بیایند، نبود منش معلمان، تأثیر نامطلوبی در آن‌ها ایجادکند. به طورنمونه، یک معلم ممکن است نسبت به یک دانش‌آموز و یا گروهی از آن‌ها صبر کمتری از خود نشان دهد و یا رویکرد کلی او فضای صداقت و احترام را که نیازمند هر اجتماع انسانی است، ایجاد نکند؛ چنین مواردی با تبیین مهارت‌های فنی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در حقیقت کمبود فضای مثبت، نتیجه ضعف توجه به فرونسیس و منش حرفه‌ای در تدریس است(Carr, 2007, PP. 379- 380). لذا نقش فرونسیس و یا همان عقل عملی در کمک به معلمان برای تشخیص بهترین تصمیم در شرایط خاص کلاس دارای اهمیت و ضرورت است (Cooke & Carr, 2014, P. 103).

مبنای معرفتی[1] فرونسیس

برای ارسطو تأمل عملی در فضایل، توسط «آموزه اعتدال[2]» توجیه می‌شود. چنان‌که عامل فضیلتمند شجاع، می‌تواند با تأمل عملی، از ترس یا جسارت بیش از حد (افراط و تفریط) پرهیزکند. اما کار، این پرسش را مطرح می‌کند که دقیقاً چه چیزی درستی این نوع فضایل را توجیه و تعیین می‌کند؟ در واقع عامل فضیلتمند ممکن است در تفسیر شخصی خود از ترس، یا جسارت بیش از حد و یا با هر نوع فضیلت دیگری مانند شجاعت و میانه‌روی، نتواند قضاوتی صحیح داشته باشند. به نظر کار، اگرچه پارامترهای وسیعی مانند تبیین آموزه اعتدال برای قضاوت‌های حرفه‌ای عامل فضیلتمند وجود دارد، اما مشکل اساسی این است که چگونه می‌توان در شرایط خاص اخلاقی، در اولویت دادن به انتخاب فضایل برای حل یک دوراهه اخلاقی، درست عمل نمود؟ کار، معتقد است که آموزه اعتدال به‌عنوان معیار سنجش تمایلات و احساسات، در شرایط خاص و در مواقع ضروری، به نظر می‌رسد ما را با شکست مواجه سازد. در پاسخ به این نگرانی، او، به دیدگاه‌های مک‌دوئل[3] در زمینه مبنای معرفتی تأملات عملی توجه دارد. مک‌دوئل بر این باور است که فضایل به عنوان شکلی از «ادراک» معنادار می‌شوند. بحث اساسی مک‌دوئل آن است که رذایل و یا قصور در ایجاد فضایل، نه تنها در کمبود روش‌های ضروری برای رسیدن به درستی و فضایل است، بلکه این قصور به عدم نگاه صحیح افراد نیز بازمی‌گردد. اما پرسش آن است که منشأ نقص‌ها و قصور به کجا باز می‌گردد؟ تبیین مک‌دوئل درباره این عدم ادراک[4]، به درست تشخیص ندادن صفت «فاقد کف نفس[5]» برمی‌گردد. عامل فضیلتمند ممکن است فردی باشد که فقدان کف نفس و تمایلات نادرست و یا خواسته‌هایش، او را از انجام عمل درست باز دارند. در واقع ممکن است او تا حدودی بداند خوبی چیست، اما همانند فردی باشد که بر اثر مصرف مشروبات الکلی، دارای دیدی تار است و نمی‌تواند به خوبی نگاه کند. از منظر مک‌دوئل، براساس مبنای معرفتی، دقیقا مسئولیت اخلاقی برای این قصور مشخص نیست. از یک سو با نگرش سقراطی، این سوء برداشت می‌تواند به داشتن غفلتی ساده[6] برگردد و البته مشخص نیست که افراد در برابر آن چگونه مسئول اند. از سوی دیگر چنین عدم ادراکی می‌تواند مفروض باشد که افراد از موانع نگاه درست و تمایلات خطا آگاهی واقعی دارند. به‌نظر کار، در این‌جا مک‌دوئل به نظریه افلاطونی نزدیک می‌شود. جدایی افلاطون از سقراط در این بحث به این ادعا که فضیلت، علم و آگاهی نیست، برنمی‌گردد، بلکه به این ادعا مربوط

1. Epistemic Basis
2. The Doctrine of The Mean
3. McDowell
4. Misperception
5. Incontinent
6. Simple Ignorance

می شود که رذایل و یا قصور اخلاقی، غفلتی ساده نیستند. نگرانی افلاطون در یافتن موانعی از تمایلات و خواسته‌ها در ایجاد نشدن بینش اخلاقی نیست، بلکه در واقع در تشخیص علت دقیق چنین خطاهایی رخ می‌دهد. این علت، برای افلاطون به خودیت[1] و رفتارهایی که به خودانگاری منتهی می‌شوند، برمی‌گردد. قصور اخلاقی و عدم ادراک، تنها به غفلت به عنوان کمبود دانش ختم نمی‌شود، بلکه به انکار شناخت آنچه درست است و یا توجیهی که کاملاً از سر خودرأیی است، برمی‌گردد و خلاصه آن‌که به نظر می‌رسد این عدم ادراک، شکلی از خودمحوری خودفریبی[2] است. تجربه رایجی از احساسات مانند پشیمانی از کارهایی که در گذشته انجام شده و اکنون افراد بابت آن تأسف می‌خورند و یا باور به این‌که کارهایی را می‌شد در گذشته بهتر انجام داد و در واقع پذیرش مسئولیت در برابر دانستن اینکه کارهایی می‌بایست بهتر انجام می‌شد، از جمله مصادیق خودمحوری خودفریبی می‌باشند. بنابراین، از نگاه افلاطونی، منشأ رذایل و عدم ادراک به اَشکالی از خودپسندی منتهی می‌شود. در این تبیین، عامل اخلاقی با وجود دانستن درستی اخلاقی در نهاد خود، با قصور در دیدن عمل درستی که قادر به بهتر انجام دادن آن بود، مرتکب خطای اخلاقی می‌شود (Carr, 2017, PP. 326- 329).

عقل عملی از منظر علامه طباطبایی

در آغاز ورود به این بحث، این پرسش مطرح می‌شود که جایگاه عقل عملی و به تعبیر دیگر عقلی که بایدها و نبایدها را راهنمایی می‌کند، در دستگاه فلسفی علامه طباطبایی کجاست وچه ویژگی‌هایی دارد؟ به‌منظور بررسی دیدگاه علامه طباطبایی در این زمینه، شناخت اجمالی نسبت به پیشینه بحث نزد فیلسوفانی مانند کانت و فیلسوفان مسلمان مانند فارابی، ابن‌سینا و ملاصدرا دارای اهمیت است.

برجسته‌ترین فیلسوف مغرب زمین که نقش عقل عملی را مهم تلقی نمود، کانت است. او، در کتاب *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق*[3]، نشان می‌دهد که نباید راه رشد آزادانه عقل عملی را بست، بلکه باید توانایی‌های عقل عملی را شناخت و همواره در پرورش آن کوشید (Schneewind, 2003, P.651). برای کانت، اخلاق با عقل (منظور عقل نظری) قابل توجیه نیست و از زندگی بشر جداناپذیر است. لذا ناگزیر باید آن را واقعیتی مستقل دانست که تنها خودش می‌تواند خود را توجیه کند. وقتی اخلاق از آنچه معرفت انسان است، سرچشمه نگیرد، اختیار تعیین اعتقادات به دست اخلاق می‌افتد. در واقع برای کانت، اولویت عقل عملی از

1. Egoism
2. Egotistical Self-Deceit
3. Groundwork of Metaphysics of Morals

نمونه‌های بارز اصالت اخلاق می‌شود (Gilson, 2001, PP.182-183). این اولویت برای کانت به دو دلیل است: نخست، عقل عملی می‌تواند محض باشد و از مشروط بودن به ادراکات، حواس و تمایلات انسانی مانند خواسته‌ها و یا آرمان‌های انسانی مستقل باشد. برخلاف عقل نظری که درصورت عدم دستیابی به حواس و ادراک، خطاپذیر خواهد بود. دوم، هدف عقل نظری، گسترش دانش انسانی و پرهیز از خطاهاست و درباره ادعای دانش انسانی ورای مرزهای تجربی در شک و تردید است (Williams, 2008). تعریف مشهور کانت از عقل عملی آن است که هر چیزی در طبیعت طبق قوانین کار می‌کند و تنها موجود عاقل و با اراده است که توانایی عمل بر طبق قوانین و اصول را دارد. از آن جا که عقل، خواستار دستیابی اعمال از قوانین است، اراده چیزی جز عقل عملی نیست (Celano, 2014). اما در جهان اسلام، بیشتر فیلسوفان به تبعیت از ارسطو به عقل نظری به عنوان شاخه اصلی فلسفه توجه نمودند. از فیلسوفان مسلمان و تابع ارسطو، می‌توان به فارابی اشاره نمود. از دیدگاه او، عقل عملی مانند عقل نظری، دارای کارکرد ادراکی است و آنچه یکی از این دو را از دیگری مشخص و ممتاز می‌کند، معلومات و مدرَکات آن‌هاست. معلومات عقل نظری احکام مربوط به حقایق خارجی و نفس الامری است. اما مدرَکات عقل عملی احکام مربوط به افعال اختیاری انسان مانند ادراک حسن عدل و قبح ظلم است (Farabi, 1984, PP. 29-30). به‌نظر ابن‌سینا نیز عقل نظری، اساس حکمت نظری و حکمت عملی است و تمام مدرَکات انسان در خدمت عقل عملی است که هدف آن تکمیل عقل نظری است (Nayeeji, 2009, PP. 153-154).

در مجموع، فارابی و ابن‌سینا به‌عنوان فیلسوفان مسلمان بر این باورند که عقل عملی، تابع عقل نظری بوده و با تقویت عقل نظری، عقل عملی انسان نیز رشد می‌کند. در واقع برای آن‌ها اراده، تابع علم است. این جریان تا زمان ملاصدرا ادامه دارد و براساس نظر ملاصدرا، احکام عملی مانند گزاره‌های اخلاقی، با احکام نظری تفاوتی ندارند، بلکه تفاوت درآن‌ها تنها تفاوت در درجه و مرتبه است؛ زیرا در مرتبه ادراکی همان انسانی که جاعل احکام نفس الامری و حقیقی است، در مرتبه انشائی، جاعل بایدها و نبایدهای اخلاقی است (Akbarian, 2010, PP. 17-22) .

در توضیح کاربرد عقل از منظر علامه طباطبایی، سه نکته وجود دارد: نخست، ایشان نیز مانند فیلسوفان گذشته به دو نوع ادراک عقل قائل است: اولین ادراک عقل، ادراک حقایق است که مربوط به هست‌ها و نیست‌ها می‌شود و دوم ادراک خوبی‌ها و بدی‌ها که مربوط به بایدها و نبایدها است (Tabatabaie, 1995,Volume 8, PP. 61-62). دوم، برخلاف نظر پیشینیان، علامه طباطبایی بر این اعتقاد است که ادراکات عقل عملی از ادراکات نظری قابل استنتاج نیستند و رابطه‌ای تولیدی میان عقل نظری و

عملی وجود ندارد (Tabatabaie, 1985,Volume 2, P.162). از این دیدگاه، تقویت عقل عملی، لازمه ضروری عقل نظری نیست و رابطه‌ای میان دانش و ارزش وجود ندارد و سوم این‌که موطنِ عمل عقل نظری، معانی حقیقی و غیراعتباری است و عمل عقل، یا تصور و یا تصدیق است که این گونه مدرَکات عقلی برای خود ثبوت و تحققی مستقل از عقل دارند و عمل عقل، اخذ و حکایت است که این همان ادراک است. در مقابل، موطن عقل عملی، عمل انسان است، از آن جهت که آیا عمل، صحیح است یا ناصحیح، جایز است یا باطل و هر عملی در این راستا باشد از امور اعتباری محسوب می‌شود‌که در خارج تحقق و واقعیتی نداشته و محل تحقق آن‌ها، صرفا موطن تعقل و ادراک است (Tabatabaie, 1995, Volume 14, P. 133). به نظرعلامه طباطبایی، در کنار عقل نظری و عقل عملی که ماهیتی جز ادراک ندارد، بعد سومی برای انسان وجود دارد که آن را به اراده، عمل و مستقل از شئون ادراکی می‌توان نسبت داد. به‌زعم او، علاوه بر تقویت عقل نظری و عقل عملی (بایدها و نبایدها)، تقویت اراده نیز ضروری است و از طریق تقویت اراده می‌توان به ساحت ایمان نائل شد. در ادامه به بررسی و تحلیل این ساحت و چگونگی ورود به آن پرداخته می‌شود.

ایمان از منظر علامه طباطبایی

دیدگاه علامه طباطبایی درباره ایمان را می‌توان در قالب حقیقت و رابطه آن با مقوله اراده مورد بررسی قرار داد. ایمان از ماده (ء- م- ن) گرفته شده است و معنای اصلی آن نوعی امنیت دادن است؛ چرا که فرد مؤمن به آنچه ایمان آورده اطمینان دارد و می‌تواند باورها و اعتقادات خود را از شک و تردید مصون دارد (Tabatabaie, 1995, Volume1, P.72). ایشان، درباره حقیقت ایمان تعابیر متعددی دارد؛ در واژه‌های قرآنی، ایمان به خداوند، به معنای تصدیق به یگانگی خدا، پیامبران، تصدیق به روز جزا و بازگشت به سوی او و تصدیق به هر حکمی که فرستادگان او آورده‌اند، همراه با پیروی عملی آمده است (Tabatabaie, 1995, Volume15, P.4) در جایی دیگر، ایمان، امری قلبی معرفی شده که با اعتقاد باطنی همراه است، به‌طوری که آثار آن در اعمال ظاهری نیز پیدا شود (Tabatabaie, 1995, Volume 15, P.16). هم‌چنین ایمان، به عنوان تصدیق و اذعانی همراه با التزام به لوازم و آثار عملی بیان شده است (Tabatabaie, 1995, Volume18, P. 241) که نوعی امنیت و آرامش را به همراه دارد (Tabatabaie, 1995, Volume15, P.200) بدین ترتیب، ایمان در اصل امری قلبی و باطنی معرفی می‌شود و منظور از امنیت و آرامش، سکون علمی خاصی در نفس، نسبت به هر چیزی است که ایمان به آن تعلق گرفته و لازمه این آرامش، التزام عملی انسان، نسبت به آن چیزی است که به آن ایمان دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 16, P. 395).

با توجه به تعابیر ذکرشده، این پرسش مطرح می‌شود که به نظر علامه طباطبایی آیا ایمان، اساساً با قلب و

یا عمل انسان سروکار دارد؟ نصیری، براین باوراست که تعابیر ایشان در نگاه نخست متفاوت و گاهی متعارض به‌نظر می‌رسد که گاهی به ماهیت ایمان و گاهی به لوازم و نشانه‌هایی که به تبع ایمان صادر می‌شود، نظر دارد. به‌نظر نصیری، علامه طباطبایی معتقد است که به لحاظ چیستی و ماهیت، ایمان، امری قلبی است و سایر امور نظیر شناخت و التزام عملی، جزء لوازم آن است و اگر عمل به لوازم وجود نداشته باشد، ایمان از بین نمی‌رود. لذا ایمان امری قلبی است و اقرار زبانی و عمل به متعلق آن در تحقق آن شرط نیست (Nasiri, 2014, PP. 56-57).

از سوی دیگر اکبریان و گلستانه براین باورند که در تعریف ایمان، علم، اراده و عمل باهم وجود دارند. در یکی از تعابیر علامه طباطبایی آمده است که ایمان، صرف ادراک نیست، بلکه عبارت است از پذیرایی و قبول مخصوصی از ناحیه نفس، نسبت به آنچه که درک کرده، قبولی که باعث شود نفس در برابر آن ادراک و آثاری را که اقتضاء دارد تسلیم شود، و علامت داشتن چنین قبولی این است که سایر قوا و جوارح نیز آن را قبول نموده، مانند خود نفس در برابرش تسلیم شوند (Tabatabaie, 1995, Volume 11, P. 484). به زعم آن‌ها از منظر علامه طباطبایی، ایمان به چیزی مؤخر از علم به آن چیز است. ممکن است کسی علم به مطلبی داشته باشد، اما هنوز ایمان به آن نداشته باشد و در مرتبه عمل نسبت به آنچه علم دارد، التزام عملی نداشته باشد. بدین‌ترتیب ایمان، از علم و عمل منفک نیست و قوای ادراکی، علمی و قوای عملی هر دو در تحقق ایمان نقش ایفا می‌کنند (Akbarian & Golestaneh, 2012, PP. 25 & 31) و صرف علم و یقین به وجود چیزی، بدون التزام عملی امکان‌پذیر نیست (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 241). در کنار این دو تفسیر، به نظر‌می‌رسد بتوان با توجه به تشکیکی بودن و دارای مراتب بودن حقیقت ایمان، آن را هم در قالب اذعان قلبی و هم در مقام عمل و اراده لحاظ نمود.

اولین مرتبه ایمان، اعتقاد، اذعان و باور قلبی است که به زبان جاری نمودن شهادتین و پذیرش ظواهر اوامر و نواهی دینی در این مرحله جای دارند. مرتبه دوم، اعتقاد به تمام حقایق دینی، خلوص عمل و انجام اعمال صالح است (Tabatabaie, 1995, Volume1, PP. 455-456).

در بیان ارتباط میان ایمان و عمل، علامه طباطبایی بر این باور است که منظور از عمل همان عمل صالح است که خاستگاه عمل صالح، ایمان است و ایمان به تنهایی و بدون عمل صالح امکان‌پذیر نیست (Tabatabaie, 1995, Volume 13, P. 421) از نشانه‌های این همبستگی، آیاتی است که ایمان و عمل صالح در کنار یکدیگر بیان شده‌اند[1] و این نشان‌دهنده آن است که اگر ایمان با عمل صالح همراه نباشد، اثری ندارد. درباره مفهوم عمل

---

[1]. به‌طورنمونه، «الذین امنوا و عمل الصالحات» در آیات سور بقره/۲۷۷؛ مائده/۹؛ کهف/۱۱۱، فاطر/۱۰؛ یونس، ۹، آمده که این دو مفهوم در کنار هم قراردارند.

صالح، علامه طباطبایی به نقل از راغب[1] بر این باور است که کلمه «صلاح» در مقابل فساد است و «فساد» عبارت است از: تغییر چیزی از آنچه طبع اصلی آن اقتضاء می‌کند، در نتیجه صلاح به معنای باقی ماندن و یا بودن هر چیزی به مقتضای طبع اصلی آن است، تا آنچه خیر و فایده در خور آن است بر آن مترتب گردد، بدون این‌که به خاطر فساد چیزی از آثار نیک آن تباه شود (Tabatabaie, 1995, Volume15, P 399).

به زعم خوشدل مفرد، عمل صالح با تکلیف همراه است و نشان دهنده آن است که انجام عمل صالح با سختی و مشقت همراه است و باید از روی آگاهی و علم باشد[۲]. لذا معنای لغوی عمل صالح عبارت است ازکاری که با اراده فاعل و همراه با مشقت و آگاهی و علم بوده و از آثار نیک مترتب بر آن کاسته نشود، درحالی‌که معنای اصطلاحی عمل صالح اغلب همان عمل خیر، شایسته و نیک به شمار می‌آید (Khoshdel Mofrad, 2009, P. 46).

در مرحله سوم و زمانی که انسان مؤمن، به اعمال صالح و فضایل اخلاقی توجه نمود، به نوعی خلوص عملی نیز دست می‌یابد (Tabatabaie, 1995, Volume1, P. 457). هر عمل صالحی مانند آن است که اصلی ثابت و فروعی پر بهره و ثمراتی مفید و نافع دارد و فضایل اخلاقی هم از این قبیل ثمرات هستند (Tabatabaie, 1995, Volume 12, P. 17).

در مرتبه چهارم نیز مرحله تسلیم عبودی در کلیه اعمال و افعال انسان است که نفوذ آن در جمیع شئون انسان است. در این مرحله، ایمان حالتی کامل است که تمامی وجود انسان را فرامی‌گیرد و این‌جاست که امنیت و آرامش تمام زندگی او را در برمی‌گیرد (Tabatabaie, 1995, Volume1, PP. 455-457).

علامه طباطبایی بر این باور است که دلیل وجود این مراتب در ایمان را باید در قابلیت شدت و ضعف آن جستجو نمود. از آن‌جا که ایمان، از علم و التزام به عمل هر دو تشکیل شده است، به طوری که آثار علم در عمل هویدا می‌شود، و از آن‌جا که علم و التزام به عمل هر دو از اموری هستند که شدت و ضعف و زیادت و نقصان می‌پذیرد، ایمان هم که از آن دو تالیف شده قابل شدت و ضعف و زیادت و نقصان است (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 388). لذا، می‌توان چنین استنباط نمود که بر اساس ذومراتب بودن ایمان، مؤمنین برحسب ایمانشان درای مراتب و درجات مختلفی هستند.

---

1. Ragheb

۲. خوشدل مفرد دو آیه قرآنی را به عنوان شاهدی بر دو عامل اساسی تکلیف و علم و آگاهی در تعریف مفهومی عمل صالح بیان می‌کند: «الذین امنوا و عملوا الصالحات لانکلف نفساً الا وسعها... » اعراف/۴۲ و «وما یستوی الاعمی و البصیر والذین امنوا و عملوا الصالحات .... » غافر/۵۸.

اراده ایمانی از نگاه علامه طباطبایی

از دیدگاه علامه طباطبایی، با وجود آن که معنای اراده نزد عقل واضح است، اما تعریفی جامع از حقیقت اراده کاری دشوار است (Tabatabaie, 2009, Volume 1, P. 207). به‌زعم ایشان، انسان، قبل از شروع به هرکاری، به حکم وجدان درمی‌یابد که نسبت به انجام و یا ترک کاری قدرت و اختیار دارد و اگر از میان آن دو، یکی را برگزیند، با اختیار و سپس با اراده آن گزینه متعین می‌شود (Tabatabaie, 1995, Volume 1, P. 151). با توجه به این مطلب که عمل ارادی به‌عنوان یکی از لوازم اساسی در ورود به ساحت ایمان به شمار می‌آید، چگونگی شکل‌گیری آن نیز دارای اهمیت است.

علامه طباطبایی در تحلیل چگونگی پیدایش یک عمل ارادی، به چهار مبدأ تصور علمی، شوق، اراده و سپس قوه عامله پخش شده در عضلات اشاره دارد. یکی از نکات موردنظر این که شوق ایجاد شده در انسان منشأ اراده نیست، بلکه اراده غیر از شوق است و علم نیز به غیر از اراده است. حیثیت علم، حیثیت کاشفیت است، اما حیثیت اراده، حیثیت منشأیت آثار است. ایشان، اراده را علم و شوق به فعل نمی‌داند و در واقع علم و شوق به تنهایی باعث اراده نمی‌شود، بلکه اراده باید صورت گیرد تا قوه عامله، انسان را به سوی انجام فعل حرکت دهد. نکته دیگر مورد تأکید علامه طباطبایی آن است که هر یک از این مبادی، دارای غایتی هستند. به طورنمونه، اگر غایت، مبتنی بر عقل باشد بدان معنا که انسان تمام جوانب را برای انجام کاری بسنجد و سود و زیان خود را در نظر بگیرد، غایت، عقلی، فکری و متعالی است و اگر تصور علمی مبتنی بر تخیل باشد، غایت تخیلی است (مانند کودکی که خانه گلی ساخته و بعد آن را از بین می‌برد). در افعال عبث، غایت عقلی و فکری وجود ندارد و اگر مبدأ، فکری شد، غایت عبث نمی‌شود. ایشان بر این باور است که عمل ارادی انسان می‌بایست با یقین و ایمان همراه باشد، لذا اگر مبدأ فعل اختیاری ظن بود، نتیجه‌اش ظن و اگر مبدأ علمی و فکری باشد، فعل ارادی، یقینی است (Tabatabaie, 2009, Volume 2, PP.61-63). بدین ترتیب، علامه طباطبایی در بحث پیوند میان ایمان و اراده انسان، بر این باور است که ایمان در ظرف اختیار و اراده قابل پذیرش است و از جمله ویژگی‌های فرد با ایمان، داشتن اختیار و اراده است. ایمان در تمام مراتب آن و حتی در مرتبه اول آن که تصدیق، اذعان و اعتقاد قلبی است، نمی‌تواند با اکراه و اجبار همراه باشد؛ زیرا کاربرد اکراه و اجبار تنها در افعال و حرکات مادی و فیزیکی است و اعتقاد قلبی برای خود، علل و اسباب دیگری از سنخ خود اعتقاد و ادراک دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 2, P.523). تصدیق و اذعان در این مرحله، همان یقین و شناخت عقلی است که ایمان اگر به امور غیر یقینی تعلق بگیرد، از دوام، ثبات و حقیقت برخوردار نخواهد بود (Omid, 1994, P.64). و این اراده و اختیار در تمام مراتب

ایمان ساری و جاری است که به عمل صحیح و اثر بخش می‌انجامد.

منشأ خطای عامل اخلاقی از منظر علامه طباطبایی

در کنار ایمان، اراده و عمل انسانی، علامه طباطبایی بر این عقیده است که الهامات الهی در انجام بایدها و نبایدهای اخلاقی نیز نقشی اساسی دارند که این الهامات، بدون نقش حواس و یا عقل نظری است. به‌طورنمونه، در آیات الهی آمده است: «سوگند به نفس و خلقت کامل و تمام عیار آن که خدای سبحان آن را بیافرید و سپس تقوا (آنچه سزاوار است) و فجور (آنچه ناسزاوار است) را به آن الهام کرد، در نتیجه هر فردی نفس را پاک نگه دارد، رستگار و هر فردی آن را آلوده کند، زیانکار می‌شود[1].» این آیات به اعمال انسان اشاره دارد و بیانگر اعمال صالح و غیر صالح است که از طریق الهام افکندن در دل به انسان داده می‌شود و در اثر کجروی‌ها، انسان می‌تواند این الهامات را از دست داده و حتی بدیهیات کلی و عقلی را درک نکند. درک عقلی زمانی حاصل می‌شود که عقل به سلامتی خود باقی مانده باشد و آن تا زمانی است که ایمان را از دست نداده باشد. در نتیجه، انسانی که راهی غیر از راه عقل را پیش‌گرفته باشد، مقتضیات این الهامات را از دست می‌دهد و آن‌گاه که عقل و نیروی تفکر آسیب ببیند و حق و باطل را تشخیص ندهد، الهام الهی برای انجام کار نیک معنایی ندارد(Tabatabaie, 1995,Volume 5, PP. 507-509). بنابراین، ایمان و انجام عمل صالح همراه با تعقل و تدبر می‌تواند ارتباطی وثیق با یاری خداوند از طریق الهامات الهی داشته باشد.

علاوه براین، از دیدگاه علامه طباطبایی، از عوامل خطای اخلاقی، جهالت است. در واقع فردی که واقعیت را به طور کامل نشناسد، جاهل است مانند کسی که مرتکب حرامی می‌شود با این‌که می‌داند، حرام است، اما به مخالفت، عصیان و پیامدهای آن نمی‌اندیشد، به‌طوری که اگر فرد به طور کامل بصیرت می‌یافت، هرگز مرتکب آن‌ها نمی‌شد (Tabatabaie, 1995,Volume 12, P. 525). پیروی از هوای نفس نیز منشأ خطای اخلاقی است، چراکه منافات ندارد انسان راه درست را بداند و درعین‌حال بی‌راهه برود. یا به چیزی یقین داشته باشد و آن را انکار کند، زیرا علم ملازم هدایت نیست، بلکه آن علمی ملازم با هدایت است که توأم با التزام عالم به لوازم علم خود باشد و به آن عمل کند تا هدایت یابد و اگر عالم به خاطر پیروی از هوای نفس، ملتزم به لوازم علم خود نباشد، چنین علمی باعث ضلالت است و یقین نیز اگر توأم با التزام به لوازم آن نباشد، با انکار منافاتی ندارد (Tabatabaie, 1995,Volume 6, P. 264).

---

۱. سوره شمس /۹-۷.

نتیجه

در قلمرو اخلاق حرفه‌ای تدریس آنچه اهمیت دارد این است که فعالیت تدریس، چگونه در رشد و تعالی معلمان سهیم می‌شود. در این قلمرو پیش از آن‌که به دنبال مراقبت از دانش‌آموزان و تربیت اخلاقی آن‌ها باشیم، باید به دنبال تعالی شخصیت و منش معلمان بوده و حقیقت اخلاق حرفه‌ای تدریس نیز همین است که ما با موضوع هایی از این دست سروکار داریم (Higgins, 2003, P.135). موضوع های اساسی در این قلمرو عبارتند از این هستند که نخست، به جای تمرکز صرف بر مهارت‌ها و فنون حرفه‌ای که به طور عمده بر نظام آموزشی مستولی شده است، بر اولویت طبیعت اخلاقی حرفه‌ای تدریس تأکید شود. دوم این‌که عاملیت اخلاقی شخص معلم، نقشی اساسی و مهم در مسائل اخلاقی کلاس و تدریس دارد و چنان‌که کریستینسن بیان می‌کند، توجه به «معلم اخلاقی» به جای «معلم اخلاق[1]» مورد تأکید است (Kristjansson, 2015, P. 129) سوم این‌که کدهای اخلاقی و یا نظریه‌های متعدد اخلاقی راه حلی جامع برای اخلاق حرفه‌ای تدریس ارایه نمی‌دهند؛ رشد و پویایی اخلاقی گرچه ممکن است در قالب منشورها و یا کدهایی اخلاقی برای امور آموزشیِ اعمال شوند، اما معلمان مایل‌اند این اطمینان حاصل شود که آن‌ها به رشد شخصیتی و مفاهیم با ارزش در تعاملات کلاس و تدریس نزدیک شده و یا دست یابند (Higgins, 2003, P.133). و چهارم این‌که، موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاقی در تدریس، نیازمند قضاوت‌ها و تصمیم‌های حرفه‌ای از سوی معلمان اخلاقی است. در راستای مبانی فوق، کار از یک سو، با نگاهی ورای استفاده از کدهای اخلاقی و یا رویکردهای اخلاقی رایج، تدریس نخست یک فعالیت اخلاقی است و در چارچوب رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت و رکن مهم آن، فرونسیس (عقل عملی) هویت می‌یابد. او، به پیروی از ارسطو، وظیفه فرونسیس (عقل عملی) را راهنمایی انجام یک عمل یا تصحیح آن دانسته که نظم‌دهنده امیال، احساسات و عواطفی است که برای بهتر شدن منش انسان است. در حقیقت آنچه امیال، احساسات و عواطف اصیل را از تأثیر و تأثرات خام مانند خشونت‌های غیر انسانی جدا می‌سازد، ویژگی‌های عقلانی آن‌هاست و این، استدلال اخلاقی عملی است که افراد را برای آن‌که عامل اخلاقی فضیلتمند باشند، یاری می‌رساند (Carr, 2011, PP.86-87). در مجموع از مواضع کار، در این زمینه می‌توان به نتایجی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس دست یافت:

۱. تدریس، به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و یا انتقال دانش صرف منحصر نمی‌شود، بلکه این فعالیت، در قلمرو فضایل شخصی و اخلاقی، با ژرف‌نگری‌های عقلانی و گرایشات ارزشی درک می‌شود؛

---

1. Teacher of Morality

۲. به منظور داشتن دلایل و تأملات اخلاقی مناسب، معلمان اخلاقی، درصورت لزوم باید دارای منش اخلاقی، ادراک اخلاقی و حساسیت اخلاقی باشند تا تصمیم‌ها و قضاوت‌های فضیلتمندانه‌ای در موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاقی تدریس داشته باشند؛

۳. تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلتمندانه نیازمند فرونسیس است که به‌عنوان مهم‌ترین عنصر ضروری در تدریس حرفه‌ای شناخته می‌شود و به وسیله آن می‌توان منش و فضایل حرفه‌ای را از مهارت‌ها و فنون حرفه‌ای که بر نظام آموزشی مستولی است، متمایز نمود؛

۴. تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلتمندانه بر اساس فرونسیس، نمی‌تواند به عنوان مجموعه و نسخه‌ای از پیش آماده شده و به‌عنوان عمل پوئیسیسی القاء شود، بلکه آن، عملی حاصل از پرکسیس، نظم‌دهنده و کنترل‌کننده احساسات، تمایلات و خواسته‌های معلمان در شرایط و موقعیت‌هایی از تعاملات رفتاری با دانش‌آموزان است؛

۵. معلم فرونتیک برای تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلتمندانه، حل دوراهه‌های اخلاقی در تدریس و اولویت دادن به انتخاب فضایل با استفاده از فرونسیس، باید از اَشکالی از خودپسندی و خودفریبی خودمحوری پرهیز نماید.

علاوه براین، در این نوشتار به مواضع علامه طباطبایی اشاره شد که ضمن اشاره به عقل عملی مورد نظرکار به‌عنوان بعد ادراکی انسان، گامی فراتر رفته و بر ایمان، اراده و عمل نیز تأکید دارد. در مجموع می‌توان از منظرعلامه طباطبایی به دلالت‌هایی برای تصمیم‌های حرفه‌ای در موقعیت‌ها و دوراهه‌های اخلاق تدریس دست یافت:

۱. عناصر مهمی که در ذیل ایمان قرار می‌گیرند، عبارتند از: تصدیق، اذعان، درک و اعتقاد یقینی؛ سکون، آرامش، اطمینان ، امنیت و تسلیم؛ اعمال صالح همراه با ملکات فاضله و التزام به لوازم و آثار عملی (عمل)؛

۲. قلمرو اراده و عمل، همراه با ابعاد ادراکی وجود انسان (عقل نظری و عقل عملی) در تحقق ایمان دخیل هستند. حقیقت اراده از سنخ گرایش به سوی عمل است و در واقع ایمان در اراده برای انجام عمل، نمود می‌یابد و می‌بایست با مبدأ فکری و یقینی همراه باشد. علامه طباطبایی به حدیثی از امام صادق (ع) اشاره دارد که همه ایمان، عمل است (Tabatabaie,1995,Volume18, P.405) و منظور از عمل، عمل صالح است که بدون داشتن ایمان، میسر نیست؛

۳. ایمان، حالات، درجات و منازلی دارد که بعضی از آن مراتب تام و کامل است و بعضی از آن‌ها

ناقص است و بعضی نیز نه تام و کامل و نه ناقص است، بلکه به سوی کمال ترجیح دارد. لذا افراد نیز از نظر ایمان، دارای مراتب گوناگون هستند (Tabatabaie,1995,Volume18, P.405)؛

۴. برای انجام بهترین تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلتمندانه و نیز برای حل دوراهه‌های اخلاقی در تدریس، علاوه بر درک و رشد حقایق نظری وآشنایی با فرونسیس (عقل عملی)، بایدگامی فراتر نهاده به تقویت ایمان، اراده و عمل نیز توجه شود؛

۵. معلمان اخلاقی مؤمن وصالح می‌توانند ایمان را در مرتبه قلب، لسان، فکر، اراده و عمل تقویت نمایند. با توجه به تدریجی بودن مراتب ایمان، هرقدر آن‌ها بتوانند دارای منش، اعمال صالح و فضایل اخلاقی باشند، تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلتمندانه اثربخش‌تری ایجاد می‌شود.

از آنچه بیان شد می‌توان دریافت که این دو ایده از منظر کار و علامه طباطبایی به عنوان دو الگوی آموزشی در قلمرو اخلاق حرفه‌ای تدریس می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. گرچه تلاش کار در این که علوّ اخلاقی (ائودایمونیا) تنها در سایه عقل عملی به عنوان قلمروی در ساحت ادراک میسر است و تلاش او برای دعوت معلمان فرونتیک به داشتن قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاقی و حرفه‌ای، همراه با دیدگاهی تفکری و عقلانی در شکوفایی طیف گسترده و پیچیده‌ای از فضایل انسانی (Cooke & Carr, 2014, P.108)، تلاشی در خور و شایسته است، اما نزد علامه طباطبایی، ورای توجه به عقل عملی صرف و موطن ادراکی آن، با نگاهی جامع‌تر، تقویت ایمان، اراده و عمل، به مدد الهامات الهی در قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان مؤمن و صالح، دارای جایگاهی بس رفیع خواهد بود که البته طرق و روش‌های چگونگی کاربرد این دو الگوی آموزشی در موقعیت‌های حرفه‌ای تدریس مجالی دیگر می‌طلبد.

References:

Akbarian, R. (2010). The Relation between Theory and Practice on Mulla Sadra’s View. *The Quarterly of Kheradname-ye Sadra*, (62), 14-37. (In Persian)

Akbarian, R. & Golestaneh, F. (2012). Reality of Faith in the Perspective of Mulla Sadra and Allama Tabatabaie. *Journal of Sadra’i Wisdom,* 1(1), 23-32. (In Persian)

Aristotle. (1984). *Nicomachean Ethics*. (D. Ross, Trans.). New York: Oxford University Press.

Campbell, E. (2008). Review of the Literature, the Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.

Carr, D. (2007). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.

Carr. D. (2017). *Educating for the Wisdom of Virtue*. *In D. Carr, J. Arthure & K. Kristjansson (Ed.)*, Varieties of Virtue Ethics (pp. 319-399). Birmingham: Palgrave MacMillan.

Carr, D. (1995). Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 311–331.

Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. New York: Rutledge.
Carr, D. (2011). *Virtue Ethics and the Contribution of the Arts to the Emotional Cultivation of Moral Character. In D. J. de Ruyter & S. Miedema (Ed),* Moral Education and Development, (pp. 85-96).The Netherlands: Sense Publishers.
Celano, A. (2014). *Medieval Theories of Practical Reason*. Retrieve from: https://plato.stanford.edu/entries/practical-reason-med
Colnerud, G. (2003). Moral Dimensions of Teaching, an Essay Review of Exploring the Moral Heart of Teaching Towards a Teacher's Creed. David T. Hansen, Teachers College Press: New York, 2001. *Teaching and Teacher Education,* (19), 559–561.
Cooke, S. (2017). *The Moral Work of Teaching: A Virtue-Ethics Approach to Teacher Education. In D. J. Clandinin and J. Husu (Ed),* the SAGE Handbook of Research on Teacher Education (pp. 419-434). Los Angles: SAGE Publications Ltd.
Cooke, S. & Carr, D. (2014). Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies,* 62(2), 91-110.
Doddington, C. (2013). The Global Search for Better Teaching: How Should Teachers Think for Themselves?. *Education 3-13*, 41(2), 218- 232.
Farabi, A. M. (1984). *Fosool Montaza'ah.* Research by Fozi Metri Najar, Qum: Al-Zahra Publication. (In Arabic)
Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education* (20), 3-56.
Gilson, E. (2001). *The Unity of Philosophical Experience (*A. Ahmadi, Trans.). Tehran: the Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities Publication. (Samt). (In Persian)
Harrison.T. & Khartoon, B. (2017). *Virtue, Practical Wisdom, and Professional Education,* research report. Uuniversity of Birmingham, Retrieved from: http://www.jubileecentre.ac.uk/1585/projects/current-projects/interventions-in-the-professions
Higgins, C. (2003). Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education. *Educational Theory,* 53(2), 131-154.
Khoshdel Mofrad, H. (2009). Survey of the Semantic Field of Good Practice in the Quran. *Journal of Science and Education of the Holy Quran,* (4), 43-60. (In Persian)
Kristjansson, K. (2015). *Aristotle Character Education*. New York: Routledge.
Kristjansson, K. (2005). Smoothing It: Some Aristotelian Misgivings about the Phronesis-Praxis Perspective on Education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 455-473.
Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Seeking the Elusive Ethical Base of Teacher Professionalism in Canadian Codes of Ethics. *Teaching and Teacher Education*, (59), 468- 480.
McPherson, I. (2002). *Why (School) Teachers Should be Trusted, Review Article*: *David Carr, Professionalism and Ethics in Teaching.* (Series: Professional Ethics) London: Routledge, 2000. Retrieved from: www: scotedreview.org.uk
Nasiri, M. (2015). Faith on Allama Tabatabaie's View. *Qabasat,* 19 (73), 49-78. (In Persian)
Nayeeji, M. H (2009). *Translation and Explanation of The Book of Healing (Al Shifa)*. Qum: Imam Khomeini Education and Research Institute Publication. (In Persian)
Noel, J. (1999). On the Varieties of Phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
Omid, M. (1994). The Nature of Faith on Allama Tabatabaie's View. *Keyhan-e Andishe*, (57),

55-78. (In Persian)

Pinto, L. E.; Portelli J. P.; Rottmann. C.; Pashby K.; Barrett, S. E & Mujawamariya, D. (2012). Charismatic, Competent, or Transformative? Ontario School Administrators' Perceptions of Good Teachers. *Journal of Teaching and Learning,* 8(1), 73-90.

Schneewind, J. B. (2003). *Moral Philosophy from Montaigne to Kant.* Cambridge: Cambridge University Press.

Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.

Sockett, H. & LePage, P. (2002). The Missing Language of the Classroom, *Teaching and Teacher Education*, (18), 159–171.

Tabatabaie, M. H. (1995). *Al-Mizan fi-tafsir al-Quran*. (M. B. Mousavi Hamadani, Trans.). Tehran: Darol Elm. (In Persian)

Tabatabaie, M. H. (2009*). Nahayat Al-Hikma.* Qum: Seminary Scholars' Community. (In Arabic)

Tabatabaie, M. H. (1985). *The Principles of Philosophy and the Method of Realism*. Tehran: Sadra Publishing. Volume 2. (In Persian)

Warnick, B. R. & Silverman, S. K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 273- 285.

Williams, G. (2008). *Kant's Account of Reason*, Retrieved from: https://plato.stanford.edu/entries/kant-reason/